

Koch, Friedrich

Von der "sexuellen Revolution" zur "Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip"

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 973-988



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Friedrich: Von der "sexuellen Revolution" zur "Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip" - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 973-988 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142906 - DOI: 10.25656/01:14290

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142906>

<https://doi.org/10.25656/01:14290>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffslogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

Contents and Abstracts

Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* 847

Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,

and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* 973

Book Reviews 989

New Books 1003

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“

Im Oktober 1983 sind es fünfzehn Jahre her, seit die Ständige Konferenz der Kultusminister die „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ verabschiedete. Dieses Datum mag ein Anlaß sein für einen Rückblick und für die Darstellung von gegenwärtigen Positionen der sexualpädagogischen Theorie. *Negative* und *emanzipatorische Sexualerziehung* sowie die *affirmative Geschlechtererziehung* sollen als die wichtigsten Bezugspunkte beschrieben werden, an denen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen aufgezeigt werden sollen. Die Erörterung weiterer Probleme inhaltlicher, methodischer und institutioneller Art erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dennoch glaube ich, daß mit den Fragen des *Unterrichtsprinzips*, des *Curriculum*, der *Lehrerrolle*, der *Medien* oder der *sexualpädagogischen Forschung* die wichtigsten Aspekte angesprochen werden. Fünfzehn Jahre seit den Empfehlungen der Kultusminister – das ist kein Anlaß für die Präsentation einer stolzen Bilanz. In der schulischen Praxis bildeten die eineinhalb Jahrzehnte eher eine Kette konflikthafter Auseinandersetzungen; in der Darstellung des theoretischen Diskussionsstandes wird zu zeigen sein, daß in der Sexualpädagogik gegenwärtig noch viele Fragen ungelöst sind.

Am Anfang stand die Schüler- und Studentenbewegung. In ihren Flugblättern und Zeitschriften wurde die radikale Abkehr vom Sexualtabu in Unterricht und Schule gefordert. Insbesondere kritisierten die Schüler die biologistische Zurichtung der Sexualität im Unterricht, die weitgehende Tabuierung ihrer eigentlichen sexuellen Probleme und die Verhängung von autoritären Strafen beim Abweichen vom Tabu-Gebot. Die oberste Forderung der Schüler an die Erziehung lautete, „nicht über das gesellschaftlich notwendige Maß an Unterdrückung hinauszugehen, sondern vielmehr die zu Erziehenden zu befähigen, gesellschaftliche Unterdrückungszusammenhänge zu durchschauen und zu durchbrechen“ (GAMM/KOCH 1977, S. 192).

Obwohl sich die Schüler- und Studentenbewegung mit erzieherischen Fernzielen befaßte, war ihr Interesse doch nicht eigentlich sexualpädagogischer Prägung. Grundlage der Proklamationen bildeten die frühen politischen Schriften von WILHELM REICH, der die „sexuelle Massenmisere“ seiner Zeit als ursächlich mit dem allgemeinen Elend der Arbeiterklasse verbunden ansah. Gesellschaftliche Umwälzung und sexuelle Revolution waren – namentlich in den agitatorisch verkürzten Kampfschriften der SEXPOL-Bewegung um 1930 – untrennbar verbunden. Bekämpfung von Sexualangst geriet zum Kampf gegen den kapitalistischen Staat und gegen die Institutionen, in denen REICH die wichtigsten Repräsentanten des bestehenden Systems sah: Familie, Schule und Kirche (REICH 1969).

In der Schüler- und Studentenbewegung wurde die Schule zum Hauptschauplatz sexualpolitischer Aktivitäten. Flugblätter, Befragungsbögen und andere Aktionen sollten der Provozierung von Schulautoritäten dienen und über deren Verunsicherung die Institution und darüber hinaus die Gesellschaft in Frage stellen und umgestalten. Die Ernüchterung holte die „Sexualrevolutionäre“ schnell ein. MARCUSES Begriff der „repressiven Entsubli-

mierung“ lehrte, daß die – in den Massenmedien bereits vollzogene – Ent-Tabuisierung eine neue Form der Unterdrückung kennzeichnet, die in den REICHSCHEN Kategorien nicht mehr faßbar war (MARCUSE 1967). In den Reihen der antiautoritären Bewegung erkannte man, daß die weitertreibende Kraft der „sexualpolitischen Initialzündung“ überschätzt worden war. Mit dieser Erkenntnis erlosch das „pädagogische“ Interesse. Die Herausforderung der antiautoritären Bewegung zeitigte dennoch für die Schule Folgen. Im Oktober 1968 verabschiedete die Kultusministerkonferenz die „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ (vgl. GAMM/KOCH 1977, S. 193 ff.; KLUGE 1976, S. 9 ff.). Gegenüber den Forderungen der Schüler mußte das administrative Konzept zurückbleiben. Immerhin erklärten die „Empfehlungen“ jedoch die Sexualerziehung zu einer Aufgabe, der sich die Schule in allen Stufen und in zahlreichen Fächern zu stellen habe. Die Stellungnahme der Kultusminister hatte eine Belebung des Buchmarktes zur Folge. Eilfertig bemühten sich zahlreiche Verlage, in die neue Marktlücke vorzustößen. Die unter absatzstrategischen Gesichtspunkten gebotene Eile ließ oft darüber hinwegsehen, daß Produkte auf den Markt gebracht wurden, die unter erziehungswissenschaftlichen und sexologischen Gesichtspunkten nicht mehr haltbar waren.

Die theoretische Abklärung von Inhalten und Zielen nahm längere Zeit in Anspruch. Gegenwärtig werden drei Grundpositionen unterschieden: 1. Die *negative* (oder repressive) Sexualerziehung, 2. Die *emanzipatorische* Sexualerziehung, 3. Die *affirmative* Geschlechtererziehung. Nicht immer lassen sich diese Positionen trennscharf voneinander isolieren. Das gilt namentlich für Unterrichtskonzepte und Medien, die oft negative, affirmative und emanzipatorische Elemente miteinander vereinen. Unter diesem Vorbehalt unternehme ich den Versuch einer systematischen Skizze.

Negative Sexualerziehung ist in unserem Kulturkreis die Form mit der längsten Tradition. Als einer der „Klassiker“ für die Grundlegung und Durchführung kann FRIEDRICH WILHELM FOERSTER bezeichnet werden. Im Rahmen seiner normativen Begründungen sah FOERSTER in der reproduktiven Funktion die eigentliche Sinngabe der Sexualität. Die Sinnerfüllung schien ihm durch eine anthropologisch bedingte Asozialität des Triebes gefährdet. Sexualität galt ihm als eine Gewalt, die an die egoistischen Instinkte des Menschen appelliert. In dem sexualpädagogischen Konzept FOERSTERS wurde die Sexualität des Kindes nicht in Betracht gezogen. Sexuelle Devianz (z. B. Homosexualität) unterlag scharfer Ächtung; die Emanzipationsbestrebungen der Frauenbewegung wurden strikt zurückgewiesen. Spezifische Maßnahmen zur Geschlechtererziehung bekamen erst im Reifealter der Jugendlichen Bedeutung. Willensschulung und Kampf gegen die „niederen Instinkte“ galten in FOERSTERS Konzept als die geeignetsten Maßnahmen, um die Asozialität des Triebes in die Schranken zu weisen (FOERSTER 1907; KOCH 1975).

Die triebdynamische Konzeption hatte stets auch eine geschlechtsspezifische Orientierung. Mit den „animalischen“ Zuständen war primär die Sexualität des Mannes gemeint. Weibliche Sexualität hatte in den repressiven Erziehungsmustern nur in abwertenden Zusammenhängen (Verwahrlosung) einen Stellenwert.

Die Definition des Sexualitätsbegriffs steht in Beziehung mit dem Erziehungskonzept. Zwar kann im Rahmen der normativen Verflechtungen nicht von einseitigen Ableitungen der erzieherischen Maßnahmen gesprochen werden, die Argumentationen für die Erziehungsziele und die Definition des Sexualitätsbegriffs ergänzen sich jedoch gegenseitig.

Die *Revision des Sexualitätsbegriffs*, die die amerikanische Sexuallforschung vornahm, stellte die Voraussetzungen der überlieferten Sexualerziehung in Frage. Erzieherische Maßnahmen gingen bis Ende der sechziger Jahre allgemein von der Prämisse aus, daß Sexualität und sexuelle Bedürfnisse Naturtriebe seien. Sie stützten sich auf die Vorstellung, nach der sexuelle Reize und Spannungen primär auf biologischen Prozessen beruhen. Im Volksmund fand diese Vorstellung in dem Bild vom Druckstau im Dampfkessel ihren Niederschlag; die Psychoanalyse FREUDS drückte den vermuteten Umstand im elaborierten Sprachcode aus. Nach FREUD ist die sexuelle Motivation der Antrieb, den Reizzustand abzubauen, um einen spannungslosen Zustand herzustellen. Dieser Vorgang hat den Charakter eines Naturgesetzes, dem die Dynamik einer Urgewalt innewohnt.

Dieses Sexualitätskonzept wurde durch die neueren sexologischen Forschungen erschüttert. Reizsummierung und Spannungsreduktionsprinzip können nicht länger unbefragt als naturgegebene Voraussetzungen der Sexualität angenommen werden. Dies wird dann besonders deutlich – wie BITTNER gezeigt hat – wenn sexuelle Beziehungen in eine Konfliktsituation geraten (BITTNER 1982, S. 13ff.). Nach den neueren Erkenntnissen haben „nicht-sexuelle“ soziale Faktoren einen weitaus größeren Einfluß auf das Sexualverhalten als Psychoanalyse und Volksglaube wahrhaben wollten.

GUNTER SCHMIDT, der auf diese Erkenntnisse im deutschsprachigen Raum erstmals hingewiesen hat, formuliert etwas überpointiert: „Nicht weil wir sexuell erregt sind, haben wir Sexualität; sondern wir streben sexuelle Erregung an oder suchen sie auf, um Sexualität erleben zu können“ (SCHMIDT 1982, S. 29).

Die Revision des Sexualitätsbegriffs hat die Neuorientierung der sexualpädagogischen Theorie nach 1968 nicht eingeleitet, aber Konzeptionen unterstützt, die sich gegen die negative Sexualerziehung richten und menschliche Sexualität und sexuelles Verhalten als einen Lernprozeß begreifen. Ähnlich wie in der allgemeinen Lerntheorie die ontologisierenden Definitionen von Intelligenz und Begabung revidiert werden mußten, hat die Neudefinition des Sexualitätsbegriffs Entsprechungen in der Sexualpädagogik, für die FRICKER und LERCH einen systematischen Entwurf vorgelegt haben. Sexualpädagogik, die der Triebtheorie entsagt, kann nicht mehr ausschließlich als behütend und gegenwirkend handeln; sie muß sich als aktiv kreierend verstehen (FRICKER/LERCH 1976, S. 180ff.).

Mit diesem Gedanken ist ein Grundprinzip der *emanzipatorischen Sexualerziehung* angesprochen. Wenn von „der“ emanzipatorischen Sexualerziehung die Rede ist, so muß sogleich eine Einschränkung gemacht werden. Der inflatorische Gebrauch des Emanzipationsbegriffs, der in der Allgemeinen Pädagogik beklagt wird, ist auch für den Bereich der Sexualpädagogik symptomatisch. Die Diskussion der unterschiedlichen Positionen steht erst am Anfang. Eine Zusammenfassung der Erziehungsziele kann nicht ohne Vorbehalte und nur unter Berücksichtigung des größten gemeinsamen Nenners erfolgen.

Emanzipatorische Sexualerziehung löst die Begrenzung auf die biologische, reproduktive Funktion der Sexualität auf und bezieht die psychischen und sozialen Determinanten mit ein, die die Beziehungen zwischen den Menschen beeinflussen. Sie erkennt die Sexualität des Kindes an und versteht sich als positives Geleit in allen Phasen der menschlichen Entwicklung. Die Gleichrangigkeit der Geschlechter ist ein wichtiges Anliegen. Mit der

Aufhebung der Unterdrückung des weiblichen Geschlechts fordert sie die Neureflexion über die Rolle von Minderheiten. Homosexualität soll ohne Abwertung neben der Heterosexualität stehen. Diese – stellvertretend für andere genannten – Ziele setzen die kritische Einsicht in die historischen Bedingungen von Normen voraus. Emanzipatorische Sexualpädagogik fördert das Verständnis dafür, daß Normen veränderbar sind. Sie macht einsichtig, daß Rollenzwänge, Stigmatisierung, Doppelmoral und sexuelle Tabus gesellschaftliche Funktionen haben, und sie versucht Hilfen zu geben, um festgeschriebene Verhältnisse zu lockern oder aufzulösen (vgl. u. a. KENTLER u. a. 1969; KENTLER 1970, 1977; KERSCHER u. a. 1977, S. 175ff.; BORNITZKI/KERSCHER 1977, S. 115ff.; WEISS 1974).

Sofern der emanzipatorische Entwurf ausschließlich den gesellschaftlichen Ansatz favorisierte, mußte er sich den Vorwurf der neuen Einseitigkeit – diesmal mit geänderten Vorzeichen – gefallen lassen. Die überlieferte repressive Sexualerziehung argumentierte weitgehend individualistisch. Sexualangst, Kommunikationsschwierigkeiten, das Scheitern einer Beziehung und andere sexuelle Probleme konnten in der individuellen Sichtweise nur als persönliches Versagen erkannt werden. Gesellschaftliche Aspekte wurden in der negativen Pädagogik nur dann thematisiert, wenn es um die Beschwörung von Gefahren und Abgründen ging. Die Kehrtwendung auf ausschließlich gesellschaftliche Aspekte markiert eine ähnliche Vereinseitigung, wenn sie darauf abzielt, jede persönliche Verantwortung auf soziale Ursachen abzuwälzen.

SCARBATHS Plädoyer für ein personal-dialogisches Konzept der Sexualerziehung könnte in diesem Zusammenhang korrigierend wirken, vorausgesetzt, daß sein Postulat der Du-Beziehung auch als Unterstützung gesellschaftlicher Aspekte verstanden wird und nicht zu einer neuen individualistisch-privatistischen Orientierung führt (SCARBATH 1982, S. 117ff.). Auch stellt sich bei der Heraushebung der Du-Beziehung die Frage, wie die autoerotische Sexualität (Masturbation) eingeordnet werden soll, was BITTNER angesichts noch recht virulenter Abwertungen in diesem Bereich kritisch zu bedenken gegeben hat (BITTNER 1982, S. 19).

Ähnliche Bedenken wie SCARBATH hat OTT in seiner Untersuchung der Praxiskonzepte antiautoritärer Kinderläden erhoben. Zwar stellt OTT die Unterstützung der sexuellen Interessen der Kinder fest, bemängelt aber die Vernachlässigung anderer wichtiger Erziehungsmomente. Zu den unterbelichteten Fragen zählt er die Hilfe zur Entwicklung empathischer Fähigkeiten und „das bewußte Schaffen von Kommunikationssituationen, in denen nicht vorrangig sexuelle, sondern emotional-kognitive Erfahrung des Partners ermöglicht und eingeübt werden kann“ (OTT 1981, S. 34).

Das Vertrauen auf die REICHsche Konzeption der Sexualökonomie mag hier die Begründung für die Laisser-faire-Haltung abgegeben haben. Denn ähnlich wie bei den Vertretern der konservativen Sexualmoral steckt auch in dem REICHschen Sexualitätskonzept ein fester Glaube an die Natürlichkeit der Sexualität. Die Folgerungen waren lediglich an einem anderen Ziel ausgerichtet. „Normale“, „gesunde“ Sexualität entwickelt sich von selbst, wenn sie – so REICH – nicht behindert wird (vgl. SCHMIDT 1982, S. 30).

Die Ideologiegefährdung zeigt sich nicht nur in der Definition von Sexualität, sondern auch in der Konzeption des Entwicklungsbegriffs. Wird Entwicklung als quasi-biologi-

scher Reifungsprozeß verstanden, dann treten gerade jene wichtigen Faktoren außerhalb des Blickwinkels, die die entscheidenden Determinanten der sexuellen Sozialisation ausmachen. Für die pädagogischen Maximen ist eine solche Grundannahme nicht unbedenklich, weil sie zu einseitigen Forderungen führt, die letztlich die Utopie einer pädagogischen Provinz beschwören (OSTERMEYER 1978, S. 122ff.). Die erziehungswissenschaftlichen Motivationen des Geleits liegen in der Anerkennung des komplizierten Interaktionsprozesses des Kindes mit seiner Umwelt. Moral und sexuelle Sozialisation sind untrennbar miteinander verbunden, wie namentlich die kognitiv-evolutionären und strukturfunktionalen Sozialisationstheorien gezeigt haben (vgl. RUNKEL 1978, S. 129ff.).

Inhalte und Ziele einer kritischen Sexualpädagogik, die zwischen Identitätsfindung, Personalisation und Emanzipation unter den Aspekten von Widerstand und notwendiger Anpassung zu vermitteln sucht, hat MECHLER entwickelt. Zwischen den Polen Individuum und Gesellschaft wird der mitmenschliche Aspekt der Personalisation deutlich akzentuiert (MECHLER 1974a, S. 11ff.). Daß dieser Akzent in anderen Konzeptionen gegenüber den gesellschaftlichen Fragen gelegentlich zu verkürzt dargestellt erscheint, liegt in der Geschichte der Sexualpädagogik begründet, die über lange Epochen nur privatistische Züge trug.

Die Sexualerziehung bewußt als politische Erziehung zu etablieren, lautet demgegenüber die Forderung KENTLERS (1969, S. 37ff.; 1970, S. 32ff.). In Anlehnung an die Gesellschaftsanalysen von REICH, HORKHEIMER, FROMM u. a. werden der autoritäre Charakter des sexuell unterdrückten Menschen und seine faschistoide Psychostruktur herausgestellt. Die Ich-Schwäche bzw. der totale Identitätsverlust des repressiv erzogenen Menschen bewirke seine Bedürftigkeit nach autoritären Führerpersönlichkeiten und zugleich den Zwang, den Aggressionsstau auf hilflose Minderheiten zu entladen. Die gesellschaftliche Funktion der autoritären Erziehung zu verdeutlichen und die positiven Schlüsse im Sinne eines demokratischen Erziehungs- und Gesellschaftsverständnisses zu ziehen, machen nach KENTLER den politischen Charakter der Sexualerziehung aus. Der normativen Pädagogik gegenüber ermöglicht diese These die Erkenntnis, daß in der Sexualerziehung massive Mechanismen der *politischen Sozialisation* wirksam sind, die weit über die Ansprüche an individuelle Tugenden hinausgehen.

Gegenüber der ontologisierenden Betrachtungsweise von Sexualität und Sexualerziehung ist dies sicher ein Erkenntnisfortschritt, wenngleich zu kritisieren bleibt, daß diese These oft sehr allgemein blieb und über programmatische Erklärungen hinaus nur selten konkrete ökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge analysiert wurden (vgl. AMENDT 1977, S. 17ff.; KOCH 1975). Dem generellen politischen Anspruch wurde zwar vehement widersprochen, der Widerspruch jedoch nicht qualifiziert belegt. Wenn MASKUS (1979, S. 18) zum Beispiel argumentiert, daß die biologische Information im Rahmen der Sexualerziehung „überhaupt nichts mit politischer Erziehung zu tun“ habe, so bedarf es nur eines Blicks auf die Geschichte dieses Schulfachs, um zu erkennen, daß Biologie der politischen Zurichtung und weltanschaulichen Prägung gegenüber keineswegs immer immun gewesen ist (vgl. KOCH 1975, S. 109). Für die Gegenwart hat KATTMANN verdeutlicht, daß die Vermittlung biologischer Gegebenheiten keinesfalls gesellschaftlich neutral verläuft, sondern stets auch ein bestimmtes Bild des Menschen vermittelt (KATTMANN 1979, S. 137ff.).

Ernstzunehmen ist hingegen die Kritik, die das Festhalten der nicht-repressiven Sexualerziehung an dem Modell der autoritären Gesellschaft in Frage stellt und auf die historische Beschränktheit dieses Herrschaftsmodells hinweist. Unter dieser Fragestellung haben D. und TH. VON FREYBERG neuere Konzepte der Sexualerziehung analysiert. Nichtrepressive Sexualerziehung, die die gewandelten gesellschaftlichen Strukturen ignoriere, erziehe gleichermaßen zur Anpassung, indem sie – ähnlich wie die repressive Erziehung – die aktuellen Herrschaftsverhältnisse außer acht lasse. Sie sei eine Strategie der Entmündigung, weil sie von einer Herrschaft rede, „die es so nicht mehr gibt“ (D. u. TH. VON FREYBERG 1971, S. 29). Diese verallgemeinernde Behauptung muß zwar (heute wieder) als optimistisch bezeichnet werden, namentlich wenn es um die Erziehung in der Schule geht – worauf ich noch eingehen werde –, die prinzipielle Berechtigung der Kritik ist jedoch nicht abweisbar. Sie wurde in spätere Konzepte der emanzipatorischen Sexualerziehung mit einbezogen (u. a. KENTLER 1977, S. 84 ff.).

Die Bedeutung der REICHschen Lehre für die Sexualpädagogik – die konstruktiven Möglichkeiten und die Gefahren ideologischer Verfestigungen – kann in theoretischer Hinsicht als geklärt betrachtet werden (DAHMER 1977, S. 54 ff.; VON FREYBERG 1971; KOCH 1977, S. 39 ff.). Weitere Widersprüche innerhalb der sich emanzipatorisch verstehenden Sexualpädagogik hat DAHMER aufgezeigt. In einem Gutteil ihrer Zielsetzungen, wie „menschenfreundliche Sexualmoral“ oder „Befähigung“ zu Zärtlichkeit, Liebe, Glück und Genuß, manifestiere sich eine Separierung der Sexualität, die zu überwinden die emanzipatorische Erziehung anstrebe. „Sie ratifiziert zögernd, verstohlen moralisierend, den naturwüchsig ablaufenden Wandlungsprozeß der Einstellungen und des Verhaltens, versteht sich aber als Pionier der Emanzipation“ (DAHMER 1977, S. 76). Verbieht das breite Spektrum der emanzipatorischen Sexualpädagogik zwar eine Verallgemeinerung dieser These, so fehlen doch nicht Konzeptionen, denen dieser Hauch der Studentenbewegung noch eigen ist. Die Autonomie der Pädagogik – theoretisch zwar heftig befehdet – feiert gelegentlich noch fröhliche Urständ.

Angesichts mancher innerpädagogischer Reformschwärmerei ist der Hinweis CLAUSSENS wichtig, daß viele Kontroversen, etwa um die geschlechtsspezifische Erziehung, „vorrangig nicht pädagogisch-wissenschaftlicher, sondern gesellschaftlich-politischer Art“ sind (CLAUSSEN 1978, S. 48 f.). Gerade im Bereich der Geschlechtsrollenerziehung hat sich auch gezeigt, daß die emanzipatorische Sexualpädagogik in manchen Gebieten über die Erklärung guter Absichten kaum hinausgekommen ist. Dies gilt sowohl für die Analyse der Problematik als auch für Reformkonzepte, die im Vergleich zu der Problemsicht feministisch orientierter Arbeiten oft einäugig blieben (vgl. KENTLER 1977, S. 85; BREHMER 1982).

Auseinandersetzungen um den emanzipatorischen Ansatz gab es oft dort, wo man den personalen Bezug übersah oder nicht sehen wollte. Namentlich in Konfliktfällen unterstellte man die Erziehung zur Libertinage, zu sexueller Habgier und die Kopplung der Erziehung an die Sexwelle in den Massenmedien. Man identifizierte emanzipatorische Erziehung mit Erscheinungen, von denen sich diese ausdrücklich abgrenzte und die sie im Rahmen der gesellschaftspolitischen Aufklärung zu ihrem Analysegegenstand erhoben hatte. Emanzipatorische Sexualerziehung hat nichts mit der Sexualität im Sinn, die im Dienst der Absatzwerbung steht. Die Unterstützung der „Konsum-Sexualität“ gehört

nicht zur Logik emanzipatorischer Sexualerziehung. Angesichts der Verfremdung von Sexualität ist eher eine Neureflexion der Askese angezeigt – wie GAMM hervorhebt – freilich unter anderen Vorzeichen als FRIEDRICH WILHELM FOERSTER sie nahelegte (GAMM 1977, S. 190).

Wir sind damit bei der dritten Position gegenwärtiger Sexualpädagogik, die W. FISCHER *sexualaffirmative Geschlechterziehung* genannt hat, (1971, S. 160ff.), angelangt. Zwar wird von ihren Vertretern gerne das Etikett der Emanzipation bemüht, und pathetisch die Abkehr von der autoritären Sexualmoral gefordert, in Wahrheit aber ein Verfahren in Gang gesetzt, das lediglich die Methoden der manipulativen Normierung austauscht. Es handelt sich um die pädagogische Komponente von MARCUSES repressiver Entsublimierung.

Im Bereich der Schule sind die Schwerpunkte der affirmativen Sexualerziehung am leichtesten zu erkennen: die Überfrachtung des Sexualkundeunterrichts mit biologischen Detailfragen (beispielhaft der Sexualkunde-Atlas von 1969); die Absage an die körperlichen Schäden der Masturbation und die gleichzeitige Suggestur von psychischen Folgen; die Lösung der Homosexualität aus dem Bereich der Kriminalität, um sie in den Bereich der Pathologie zu verweisen; die Forderung der Kultusminister (in ihren Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen), daß „die jungen Menschen ihre Aufgaben als Mann oder Frau“ erkennen sollen. In solchen Fällen bedarf es nur eines flüchtigen Vergleichs mit der überlieferten Sozialisationspraxis, um zu erkennen, daß hier die überlieferten Tabus mit modifizierten Techniken verteidigt werden sollen. Als problematischer – weil schwerer durchschaubar – erweisen sich die Aufklärungsserien in Jugendillustrationen. Vordergründig betrachtet sind hier die Zugeständnisse an die kognitiven und emotionalen Bedürfnisse der Jugendlichen viel weitergehend. Die Verknüpfung der „Aufklärung“ mit den Marktinteressen und die gleichzeitige Isolierung der Sexualität hat FRÖHLICH bereits 1968 nachgewiesen. Informationen über Schönheitsideale und sexuelle Attraktivität bilden mit der Kosmetik- und Modewerbung eine untrennbare Einheit. Eine Aufklärung über die Mechanismen der vermarkteten Sexualität wird von einer Zeitschrift wie „Bravo“ verständlicherweise nicht geleistet (vgl. KNÖLL/STEFEN 1978).

Hinsichtlich der *kirchlichen Normen* zur Sexualmoral zeigen sich namentlich im katholischen Bereich gegensätzliche Meinungen, die durch die Position der offiziellen kirchlichen Lehrmeinung und die von katholischen Theologen oder engagierten Laien gekennzeichnet sind. Für den Bereich der Sexualerziehung zeigt sich im ganzen ein differenzierteres Bild von Zielvorstellungen und Werten, als die dogmatischen Lehrsätze der Amtskirche vermuten lassen (vgl. GRAF 1974, S. 128ff.; GRÜNDEL 1978, S. 75ff., 1982, S. 93ff.; WAGNER 1978, S. 160ff.).

Ein geschlossenes theoretisches Konzept der *negativen Sexualpädagogik* liegt gegenwärtig nicht vor. Wohl aber lassen sich – und oft dort, wo man sie aufgrund von progressistischen Ansprüchen zunächst nicht vermutet – Rudimente manichäischen Ursprungs in Medien, Handreichungen und Zielformulierungen wiederfinden (SCARBATH 1978, S. 28ff.). Die ernstzunehmenden politischen Hemmnisse gehen von einer „*Gegenaufklärung*“ aus, die nicht nur die emanzipatorische Sexualpädagogik, sondern Emanzipation im allgemein-pädagogischen und gesellschaftlichen Verständnis verdächtigt und verurteilt (KOCH 1979a und b).

Das im Bereich der Sexualpädagogik eindrucksvollste Beispiel der Rückwärtsorientierung zeigte sich in den Aktivitäten einzelner Eltern, die in den Richtlinien der Kultusminister einen Verstoß gegen das Elternrecht sahen und diesen Streit bis zum *Bundesverfassungsgericht* schleppten (vgl. LUTZMANN 1978, S. 45 ff.). Dieser Feldzug trug zwar zu einer erheblichen Verunsicherung der Lehrer bei und brachte nicht selten reformerische Ansätze zum Erliegen (vgl. ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 59 ff.), führte jedoch letztlich eine Entscheidung herbei, die die Berechtigung der schulischen Sexualerziehung bestätigte (siehe das Urteil im Wortlaut bei MASKUS 1979, S. 109 ff.). Unter der Voraussetzung, daß der Gesetzgeber die Einführung der Sexualkunde regeln muß, stellt das Urteil den staatlichen Erziehungsauftrag als gleichrangig neben den des Elternhauses. Wenngleich das Urteil nicht frei von Mißverständlichkeiten ist und – notwendigerweise – weit hinter den Forderungen von anthropologisch begründeten Konzepten zurückbleiben muß (vgl. BORNEMAN 1978, S. 91 ff.), sind die durch es eröffneten Möglichkeiten für den Abbau der Verunsicherung und für die Etablierung einer verantwortungsvoll durchgeführten Sexualerziehung doch positiv einzuschätzen (HUFEN 1978, S. 69 ff. und S. 183 ff.; MASKUS 1979, S. 64 ff.). Das fächerübergreifende *Unterrichtsprinzip*, mit dem Sexualerziehung wahrgenommen werden soll, ist durch die Praxis der gegenseitigen Zuschreibung der Verantwortung gelegentlich in Frage gestellt worden (LUTZMANN 1977, S. 94 ff.). Die Unverbindlichkeit des Erziehungsauftrages durch ein neues Fach beheben zu wollen, würde jedoch Tendenzen fördern, die Sexualität in einen Sonderbereich zu verweisen. Schulorganisatorische Maßnahmen, wie die Absicherung sexualpädagogischer Themen in den Stundentafeln, scheinen geeignet, um Zuständigkeiten verbindlich zu regeln. Hier ist auch das Problem der Zusammenarbeit unter den Lehrern angesprochen, auf das KNOOP aufmerksam gemacht hat. Der gegenwärtig noch unzureichende Stand der praktischen Arbeit in den Schulen geht nicht zuletzt auf das Konto der weitgehenden Vereinzelung des Lehrers im Schulalltag. Hier ist die Erinnerung an die Projektmethode von Bedeutung. KNOOP u. a. haben ein interdisziplinäres Curriculum vorgestellt, an dem Fächer wie Biologie, Politik/Gesellschaftslehre, Deutsch, Musik, Religion und Kunst/Design beteiligt sind (KNOOP 1977). „Sexualerziehung im Teamwork“ signalisiert das Prinzip, das die vielfältigen Vermeidungsstrategien einschränken könnte.

Weitergehend als die Kritik an dem Unterrichtsprinzip sind die Bedenken, die die Möglichkeiten einer emanzipatorischen Sexualerziehung in Verbindung mit den Funktionen der Institution Schule in Frage stellen. Qualifikationsfunktion, Selektions- und Legitimationsfunktion fördern ein Konkurrenzdenken, das mitmenschlichen Umgang in der Schule erschwert. Die Organisation der Lernbedingungen schafft zusätzlich ein Klima, das der Förderung von Sexualität als „Lust und Lebensfreude“ (so die *Hamburger Richtlinien zur Sexualerziehung* 1970, S. 4) entgegensteht (MÜLLER 1979, S. 72 ff.). Gleichwohl kann der Verzicht auf schulische Sexualerziehung nicht die Konsequenz sein. Kinder und Jugendliche durchlaufen in der Schule entscheidende Stadien ihrer sexuellen Sozialisation. Sexualerziehung ereignet sich auch dort, wo sie unbewußt übergangen oder bewußt vermieden wird. Der „heimliche Lehrplan“ läuft über die Interaktion ebenso wie über Unterrichtsthemen, die vordergründig betrachtet mit Sexualität gar nichts zu tun haben (HENKE 1980). Die institutionellen Widrigkeiten können nur Anregung für Überlegungen sein, einen Teil der Sexualerziehung in Nischen zu verlagern, wie sie sich etwa in Arbeitsgemeinschaften oder während eines Heimaufenthaltes bieten (vgl. MÜLLER 1980, S. 6 ff.).

Systematische Sexualerziehung verlangt nach curricularer Fundierung. Richtlinien und Lehrpläne gehen über die allgemeinen Zielangaben kaum hinaus, wenn man von der Auflistung von Themenbereichen einmal absehen will (vgl. KLUGE 1976).

Zwei bemerkenswerte Ansätze seien hervorgehoben, das „geschlossene“ und das „offene Curriculum“. Das geschlossene Curriculum beschränkt sich im wesentlichen auf operationalisierbare Lernziele, die in Grob- und Feinziele gegliedert werden. Die Operationalisierbarkeit erhebt den Anspruch auf gezielte Beeinflussung des Rezipienten. Die Einstellungs- und Verhaltensänderungen werden in meßbare Kategorien aufgegliedert, um die Effektivität des Ansatzes zu prüfen. Für das geschlossene Curriculum hat KLUGE ein Strukturkonzept vorgelegt, das er in drei Phasen gliedert: 1. Begründung, Findung, Auswahl von Lernzielen. 2. Erste Erprobung ausgewählter Lernziele. 3. Evaluation und Revision des sexualkundlichen Lernzielkatalogs (KLUGE 1982, S. 67ff.). Gegenüber der Unverbindlichkeit der Zielsetzungen in früheren Konzeptionen besticht der Entwurf zunächst durch die Festlegung auf Fein- und Grobziele, die den Lehrer zu einem systematischen Unterricht verpflichten. Jedoch läßt KLUGE bereits bei der Ausarbeitung der Phasen die Tendenz erkennen, „die didaktischen Möglichkeiten eines Unterrichtsstoffes zu stark einzuengen, dem Lehrer also wenig Spielraum (zu) lassen“ (KLUGE 1982, S. 72; vgl. auch BENZ 1982, S. 82). Diese dem geschlossenen Curriculum immanente Tendenz wird sehr plastisch in der „Lernzielfindung für den sexualkundlichen Sachunterricht im Primarbereich“, die D. SCHMIDT (1981, S. 89ff.) vorgelegt hat. Sieht man einmal von den Realisierungschancen und ungelösten Deduktionsproblemen ab, so stellt sich angesichts des unentwirrbaren Netzes von Lernthemen und deren Querverbindungen (vgl. das Schaubild ebd. S. 94) die Frage, ob hier nicht Lehrer und Schüler gleichermaßen einem Prozeß unterworfen werden, der Unterricht zu einem technokratischen Management verkommen läßt.

Das „offene Curriculum“ räumt von vornherein ein, daß jeder Unterricht von dem Planungsvorhaben abweicht und daß dem Lernprozeß Einflüsse innewohnen, die nicht exakt kalkulierbar und schon gar nicht meßbar sind. Lernziele wie Angstreduktion, Liebesfähigkeit oder eine partnerschaftliche Einstellung in auswertbare Kategorien aufzuteilen, ist nicht möglich und nicht wünschenswert. Das offene Curriculum versteht sich vielmehr als ein Konzept, das an der Realisierung von Lernsituationen ausgerichtet ist, die nicht bis in die kleinsten Details vorprogrammiert sind. Von Interesse ist weniger das „Endverhalten“ als vielmehr das gemeinsame, offene Gespräch, das gemeinsame Fragen, die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung oder die gemeinsame Erkundung. Offenes Curriculum versteht sich als eine „Kampfparole gegen zu viel Planung, zu viel Autoritätsanspruch, zu wenig Experimentierbereitschaft“ (BRÜGELMANN 1976, S. 122), ohne jedoch damit der Planlosigkeit das Wort zu reden (MÜLLER 1979, S. 132). Das geschlossene Curriculum stellt den Lehrer weitgehend in die Pflicht verordneter Lernzwänge, während das offene Curriculum den Versuch macht, zwischen den Lernzielen und den Schülerinteressen zu vermitteln.

Die Entscheidung für die eine oder die andere Form des Lehrplans beinhaltet zugleich die Definition der *Lehrerrolle*. Der Lehrer des offenen Curriculums vertritt – nicht nur im Konfliktfall – das Anliegen der Schülerinnen und Schüler und versucht von diesem Standpunkt aus den vielfach verflochtenen Erwartungen an seine Rolle gerecht zu werden. Eine sehr gute systematische Übersicht über die Rolle des Sexualerziehers haben MARBURGER/SIELERT (1980) gegeben. Zwar bezieht sich das erarbeitete Rollen-Ensemble auf den Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendarbeit, es läßt sich jedoch in vielen Aspekten auf die Schule übertragen. Die Autoren nennen: die Rolle als Erwachsener, die Sexual- bzw. Geschlechtsrolle, die Rolle als Angehöriger einer Sozialschicht, die Rolle als Repräsentant einer Organisation, die Rolle als Teammitglied, die Rolle als Fachmann, die Rolle als Repräsentant der Eltern und die Rolle als Repräsentant des Rechtssystems (MARBURGER/SIELERT 1980, S. 77ff.). Die psychoanalytischen Aspekte, die sich für den Sexualerzieher aus den verschiedenen Rollenerwartungen herschreiben, hat FÜRSTENAU (1971, S. 75ff.) dargelegt. Die zahlreichen Konflikte, die in der Vergangenheit im Zusammenhang mit der Sexualerziehung auftraten, werden vor dem Hintergrund dieses

Rollen-Ensembles plausibel (ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 62ff.), wenngleich nicht verkannt werden darf, daß Sexualpädagogik oft nur ein symbolhaftes Konfliktfeld war, auf dem weitergreifende gesellschaftliche und politische Probleme ausgetragen wurden (AMENDT 1977, S. 17ff.).

Eine Neudefinition der Lehrerrolle ist für das Verfahren des offenen Curriculums unabdingbar. Sie ist freilich nicht mit einem Solidaritätsappell erreichbar (vgl. FÜRSTENAU 1971, S. 85), sondern bedarf der institutionellen Absicherung, will man die Lösung des Problems nicht dem persönlichen *Good-Will* des Erziehers überlassen (GRAF 1974, S. 242ff.). Auch Empfehlungen, Richtlinien und das Urteil des Bundesverfassungsgerichts lösen die Problematik der Lehrerrolle nur im Vorfelde. Hier ist die sexualpädagogische *Lehrerausbildung* angesprochen. Ein Studium, das den Erfordernissen der sexualpädagogischen Unterrichtspraxis gerecht wird, wäre grob zu gliedern in: 1. Gesellschaftliche Aspekte, 2. Psychologisches Training der Erzieher, 3. Die Erarbeitung von didaktischen und methodischen Fragen (KOCH 1981, S. 815ff.). Bestandsaufnahmen an den bundesrepublikanischen Hochschulen und Universitäten haben gezeigt, daß die Defizite selbst dort erheblich sind, – etwa im Fachbereich Biologie-, wo man den Problembereich am ehesten erwarten würde (ALBRECHT-DESIRAT/PACHARZINA 1977, S. 163ff.). Entsprechend dürftig sind die Lehrangebote in den anderen zuständigen Disziplinen (Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Soziologie etc.). Für die Ausbildung des Lehrers zum Sexualberater liegt erst ein einziges Konzept vor, das die Voraussetzungen und Möglichkeiten im Rahmen der Schule umreißt (KERSCHER/DIETZE 1979).

Oft ist die Unzulänglichkeit der Ausbildung kein spezifisch sexualpädagogisches Manko, wirkt sich jedoch auf diesen Bereich besonders negativ aus. Das gilt zum Beispiel für die *Elternarbeit*, die in der Lehrerausbildung weitgehend unterbelichtet ist und die in der schulischen Praxis hauptsächlich auf den technokratischen Abbau von Reibungsflächen zwischen der Institution Schule und dem Elternhaus ausgerichtet ist. Emanzipatorische Elternarbeit im Bereich der Sexualerziehung hätte die Aufgabe, die generations- und schichtenspezifischen Unterschiede in der Einstellung zur Sexualität zu problematisieren, bevor didaktische Fragen des Unterrichts erörtert werden (KENTLER 1975; LOHRENZ 1978, S. 138ff.). Dies gilt auch für die Arbeit im Kindergarten (HUPPERTZ 1978, S. 102ff.) und prinzipiell auch für die außerschulische Jugendarbeit, obwohl gerade hier die Kommunikationsmöglichkeiten des Erziehers mit den Eltern sehr eingeschränkt sind (MARBURGER/SIELERT 1980, S. 90ff.).

Viel beklagt ist der *Stand der empirischen Forschung*. Frühe Untersuchungsansätze (vgl. HUNGER 1960) konnten in den letzten fünfzehn Jahren allenfalls in der Form weiterer Pilotstudien vorgelegt werden (PLOSSNIG 1974, S. 181ff.; LÖWE 1981, S. 59ff.). Die Untersuchungen von SIGUSCH und SCHMIDT zum Sexualverhalten von Schülern und jungen Arbeitern sind – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – ohne Nachfolge geblieben (SCHMIDT/SIGUSCH 1971; SIGUSCH/SCHMIDT 1973). Hierzu gehören die Arbeiten von SCHLAEGEL u. a. (1975) über die Beziehungen, Sexualmoral und die Eheperspektiven Jugendlicher. Sie bestätigen im wesentlichen die Arbeiten von SCHMIDT und SIGUSCH, nach denen die traditionellen Sexualitätsvorstellungen durch ein „liberales Beziehungskonzept“ abgelöst wurden, das freilich nicht ganz ohne Widersprüche bleibt.

Erhebungen im österreichischen Raum zeigten ähnliche Trends (MECHLER 1977). Über die wohl umfangreichste Untersuchung zum Sexualwissen und -verhalten gibt es derzeit nur Vorinformationen, die im Rahmen einer umfassenden Studie des *Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit* 1983 veröffentlicht werden sollen. Gravierend erscheinen die Defizite der Jugendlichen im Bereich des biologischen Wissens, auch die Mängel der schulischen Sexualerziehung dürften nach den Vorberichten erheblich sein (vgl. *Sexualpädagogik und Familienplanung* 3/81, S. 1). In der Frage der schulischen Sexualerziehung werden freilich nur Trends deutlich, die in Erhebungen kleineren Umfangs bereits aufgezeigt wurden (vgl. LUTZMANN 1977, S. 157 ff.). Den Ergebnissen der Lehrerbefragung entsprechen manche Feststellungen auf Seiten der Schüler, wenn sie nach ihren Erfahrungen und Wünschen gefragt werden (GLÜCK 1981, S. 121 ff.).

Daß empirische Erhebungen im Raum der Schule oft schon im Vorfelde der Kultusbürokratie abgeblockt werden, ist eine Erfahrung, der sich kaum ein Forscher-Team bisher entziehen konnte (LUTZMANN 1977, S. 94 ff.). Schulpolitisches Kalkül, das Bedürfnis, Ruhe und Ordnung zu wahren oder Sorgen um die nächste Landtagswahl ließen Projekte scheitern, auch wenn heiklere Themen vorsorglich aus dem Fragenkatalog ausgeklammert waren. Viele Fragen der sexuellen Sozialisation und der Unterrichtsforschung sind entsprechend offen (KLUGE 1981, S. 157 ff.). Eine methodenkritische Diskussion steht entsprechend erst ganz am Anfang (PLÖSSNIG 1974, S. 147 ff.).

Obwohl die empirischen Daten – etwa zum Sexualverhalten der Jugendlichen – noch keine Festschreibung der Lernziele beinhalten, sondern einer Diskussion bedürfen, wie HENKE (1982, S. 41 ff.) dargelegt hat, stellen die lückenhaften Forschungsergebnisse doch ein beträchtliches Manko dar. Die Behinderungen der empirischen Forschung sind zu bedauern – für die Vermutung, daß die Abwehrhaltung der Schulbürokratie in Aufgeschlossenheit und Förderfreundlichkeit umschlagen könnte, gibt es keinerlei realistische Anhaltspunkte. Vor dem trüben Horizont der politischen Gegebenheiten bietet der von BIENEWALD (1981) praktizierte Ansatz der *emanzipatorischen Aktionsforschung* optimistischere Momente.

Quantitativ betrachtet, heben sich die Aktivitäten der Medienproduzenten von den vereinzelt Ansätzen der empirischen Forschung sehr deutlich ab. Die Jahre nach 1968 brachten eine Fülle von *Lehr- und Lernmitteln* auf den Markt. Oft genug handelte es sich jedoch nur um Modelle, die die überlieferten restaurativen Inhalte mit neuen technischen Arrangements variierten. Mediendidaktisch scheint auch in Neukonzeptionen, die die Erkenntnisse der Sexualforschung berücksichtigen, das Hauptinteresse der Autoren auf der Inhaltsebene zu liegen, die die Kontextebene des Mediums weitgehend außer acht läßt. Mit der Kontextebene ist der Verwendungszusammenhang gemeint; die Information darüber, wie mit den angebotenen Inhalten im Unterricht verfahren werden soll. Im Sinne eines offenen Curriculum erscheint es notwendig, die Medien stärker auf den Ablauf soziosexueller Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beziehen. Das bedeutet die Absage an ein Konzept, das sich überwiegend an dem Medium als Informationsträger orientiert. Demgegenüber werden jene Momente stärker berücksichtigt, die Handlungs- und Verfahrensfragen unterstützen: „Erkundungsanregungen, Spielanleitungen, Beobachtungsaufträge, Hinweise zur aktiven Informationsbeschaffung“ (MÜLLER 1977, S. 182). Die Funktion eines Lernmittels muß nicht mit seinem manifesten Inhalt identisch sein, sondern der Lernprozeß kann auch gegen die Absicht des Mediums organisiert sein,

indem zum Beispiel ein wissenschaftlich nicht haltbares Konzept auf seine beabsichtigten Wirkungen hin untersucht wird. Für die Einschätzung eines Mediums auf der inhaltlichen Ebene wurden eine Reihe von Kriterien entwickelt (U. REICH 1981, S. 187 ff.). Zu ihnen zählt: der Sexualitätsbegriff, die Erörterung der geschlechtsspezifischen Rollenkonflikte, der Aussagegehalt von Bildern etc.

Sexualpädagogische Praxiskonzepte, die den Kriterien der Kontext- und Inhaltsebene entsprechen, sind zwar in der Minderzahl, dennoch gibt es einige bemerkenswerte Entwürfe, die Beachtung verdienen. Stellvertretend für andere seien genannt: FRÖHLINGSdorf u. a. 1973–1976 (Primarstufe); KUCHTA/PENNE 1973 (Orientierungsstufe); FIGGE u. a. 1977; JÖCKEL 1978; KATTMANN 1975 (Sekundarstufe); FRICKE/KLOTZ/PAULICH 1980; MARBURGER/SIELERT 1980 (außerschulische Jugendarbeit). Erwähnt seien auch die Möglichkeiten, Sexualerziehung auf der Basis von *Rollenspiel* und *Selbsterfahrung* zu gestalten, wofür KUTZLEB u. a. (1977) Hinweise und Hilfen gegeben haben. Auch die Versuche des Kinder- und Jugendtheaters (GRIPS, ROTE GRÜTZE) haben für die Gestaltung des Unterrichts manche Anregung und Unterstützung gegeben (vgl. BINGER 1977; OELZE/SELL 1978; KOCH/MÜLLER 1979).

Als wichtig für alle Unterrichtsfächer versteht sich das medienanalytische Verfahren zur Erforschung des *heimlichen Lehrplans*. Häufig ist seine Botschaft an Stellen verborgen, wo über ganz andere Inhalte gesprochen wird – wie HENKE (1980) am Beispiel von Sachkundebüchern der Primarstufe oder GLÖTZNER (1974, S. 109 ff.) an Mathematikbüchern aufgezeigt haben.

Die Analyse des *Sprachproblems* gehört zu den vorrangigen Aufgaben didaktischer Überlegungen. Exemplarische Sprachuntersuchungen an gängigen Aufklärungsbüchern hat LANG (1981) in einer Monographie vorgelegt. Die Autorin analysiert folgende Sprachtypen: Fachsprache, Bürokratsensprache, Alltagssprache, „Kinder“sprache, „blumige“ Sprache und Vulgärsprache. Der gesellschaftliche Bereich wird von der Verfasserin nur am Rande problematisiert. Schichtenspezifische Fragen zur sexuellen Sozialisation, unter Berücksichtigung des Sprachverhaltens, enthält die Studie von ROHR (1974) zur „Sexualerziehung sozial benachteiligter Kinder“. Im Bereich der *Behindertenpädagogik* dürfte die *negative Erziehung* noch am deutlichsten zu registrieren sein. Die Maßnahmen der Bevormundung und des Verbots sind Ausdruck eines Behindertenbildes, in dem Sexualität keinen Platz hat. Sexualpädagogische Lernziele haben für den Bereich der Behinderten erst zu wenigen Konkretisierungen geführt (vgl. ROHR 1977, S. 131 ff.). Gilt dies schon für die Situation des „normalen Lernbehinderten“, so stecken die Überlegungen für geistigbehinderte Kinder oder für Körperbehinderte noch ganz in den Anfängen (HUBER 1978, S. 170 ff.). Zu den Restriktionen, die die negative Erziehung verhängt, treten Bedenken ganz anderer Provenienz, die der Behindertenpädagogik Zurückhaltung auferlegen. Laufen nichtbehinderte Pädagogen bei der Lernzielformulierung nicht Gefahr, den Behinderten ein Normalitätskonzept überzustülpen, das die Benachteiligung nur hypertrophiert? Muß sich der Behinderte das Recht auf Sexualität nicht selbst erkämpfen? Ist das Eintreten von nichtbehinderten Erziehungswissenschaftlern für das Recht der Behinderten nicht schon eine Verhinderung des Ziels, das anzustreben der Pädagoge vorgibt? Unter diesen Vorbehalten hat ROHR (1984) das Ziel der Sexualpädagogik für Behinderte vorsichtig als „Hilfe zur Selbsthilfe“ definiert.

Freilich wird auch die Frage gestellt, wo denn die Unterschiede zwischen der Sexualität der Behinderten und der Nichtbehinderten zu suchen seien. Vieles spricht dafür, nicht von prinzipiellen, sondern eher von graduellen Unterschieden auszugehen.

Das gilt auch für Bereiche wie die *Sozialarbeit*, in der Begriffe wie „sexuelle Verwahrlosung“ noch weitgehend unreflektiert im Sprachgebrauch und im Alltagshandeln virulent sind. Auf die eigentümliche Doppelmoral der Sozialarbeit, die oft erst das „Delikt“ produziert, das sie verhindern möchte, hat ROSEN verwiesen. Öffentliche Jugendhilfe hält oft noch alle Maßnahmen der sexualverneinenden Erziehung bereit, die das Sexualinteresse der Jugendlichen nicht selten kriminalisieren (ROSEN 1977, S. 207 ff.; vgl. auch FIGGER 1977, S. 197 ff.; AMENDT/AMENDT 1977, S. 187 ff.). Das ist auch – oder gerade – dort der Fall, wo die Stigmatisierung nicht die offene Brutalität aufweist, wie sie ROSEN beschreibt, sondern wenn die Sexualerziehung „menschliche Sexualität vorbehaltlos bejahen“ will, wie ENZ (1978) für die Praxis der Heimerziehung formuliert.

Die Definition des Sexualitätsbegriffs, so hatte ich bereits gesagt, steht in Verbindung mit dem Erziehungskonzept. Das läßt sich am Beispiel von ENZ (1978, S. 157 ff. u. 163 ff.) noch einmal gut veranschaulichen. Wenn „sexuelle Harmonie ... erst im Laufe ehelichen Zusammenlebens“ möglich ist oder wenn das Verständnis der Masturbation von den Erkenntnissen der überlieferten Entwicklungspsychologie abgeleitet und ontologisiert wird, dann liegen pädagogische Problematisierungen nahe, die den Befunden der Sexualforschung ebenso widersprechen wie denen der Psychologie und der Erziehungswissenschaft.

Ein veralteter Sexualitätsbegriff läßt sich nicht mit progressiven Absichtserklärungen verkleistern. Die Weiterentwicklung der Sexualpädagogik setzt die Integration der sexologischen Erkenntnisse voraus.

Literatur

- ALBRECHT-DESIRAT, K.: Zur Situation des Lehrers in der schulischen Sexualerziehung (unter besonderer Berücksichtigung des rechtlichen Aspekts). In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 59 ff.
- ALBRECHT-DESIRAT, K./PACHARZINA, K.: Lehrer und sexualpädagogische Ausbildung. In: KERSCHER 1977, S. 163 ff.
- AMENDT, G./AMENDT, G.: Zur sexuellen Lage von Jugendlichen im Strafvollzug. In: KERSCHER 1977, S. 187 ff.
- AMENDT, G.: Zur sexualpolitischen Entwicklung nach der anti-autoritären Schüler- und Studentenbewegung. In: GAMM/KOCH 1977, S. 17 ff.
- BENZ, A.: Plädoyer für eine anthropologisch begründete Geschlechtererziehung. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 75 ff.
- BIENEWALD, E.: Persönliche Beziehungen zwischen männlichen und weiblichen Arbeiterjugendlichen. Bensheim 1981.
- BINGER, L.: Fall aus der Rolle. Berlin 1977.
- BITTNER, G.: Sexualität und Selbstwerden. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 13 ff.
- BORNEMAN, E.: Elternrecht und Kindersexualität. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 91 ff.
- BORNITZKI, P./KERSCHER, I.: Über Sinn und Notwendigkeit der Sexualpädagogik. In: GAMM/KOCH 1977, S. 115 ff.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982.

- BRÜGELMANN, H.: Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit. In: HALLER, H. D./LENZEN, D.: JAHRBUCH FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Stuttgart 1976, S. 122ff.
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg.): Sexualkunde-Atlas. Opladen 1969.
- CLAUSSEN, B.: Kontroversen um die geschlechtsspezifische Erziehung. In: FURIAN 1978, S. 47 ff.
- DAHMER, H.: Sexualökonomie und Sexualpädagogik heute. In: GAMM/KOCH 1977, S. 54 ff.
- ENZ, F.: Sexualerziehung im Heim. In: FURIAN 1978, S. 157 ff.
- FIGGE, P., u. a.: Betrifft: Sexualität. Braunschweig 1977.
- FIGGER, W.: Sexuelle Konflikte in der Heimerziehung. In: KERSCHER 1977, S. 197 ff.
- FISCHER, W.: Kritik der sexualaffirmativen Erziehung in der Gegenwart, zugleich ein Beitrag zum Normenproblem in der Sexualpädagogik. In: FISCHER, W., u. a. (Hrsg.): Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg 1971, S. 160 ff.
- FOERSTER, F. W.: Sexualethik und Sexualpädagogik. München und Kempten 1907.
- FREYBERG, D. u. TH. V.: Zur Kritik der Sexualerziehung. Frankfurt 1971.
- FRICKE, S./KLOTZ, M./PAULICH, P.: Sexualerziehung in der Praxis. Köln 1980.
- FRICKER, R./LERTCH, J.: Zur Theorie der Sexualität und der Sexualerziehung. Weinheim/Basel 1976.
- FRÖHLICH, R. W.: Verhaltensdispositionen, Wertmuster und Bedeutungsstruktur kommerzieller Jugendzeitschriften. Inhaltsanalytische Darstellung von BRAVO, OK und WIR. Diss. phil. München 1968.
- FRÖHLINGSDORF, R., u. a.: Die beiden Geschlechter. Stuttgart 1973–1976.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Rolle des Lehrers im Sexualunterricht. In: HAUN, R. (Hrsg.): Geschlechtererziehung heute. München 1971, S. 75 ff.
- FURIAN, M. (Hrsg.): Sexualerziehung kontrovers. Fellbach-Oeffingen 1978.
- FURIAN, M.: Für eine integrierte Sexualerziehung. In: FURIAN 1978, S. 13 ff.
- FURIAN, M.: Sexualdelikte – Verhütung durch Erziehung. In: FURIAN 1978, S. 181 ff.
- GAMM, H.-J./KOCH, F. (Hrsg.): Bilanz der Sexualpädagogik. Frankfurt/New York 1977.
- GAMM, H.-J.: Reflexionen zur Sexualpädagogik. In: GAMM/KOCH 1977, S. 185 ff.
- GLÖTZNER, J.: Die Rolle der Frau in Mathematikbüchern. In: Vorgänge (1974), H. 8, S. 109 ff.
- GLÜCK, G.: Inhalt und Atmosphäre der Sexualerziehung in der Hauptschule – eine Befragung von Schülern in Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen. In: KLUGE 1981, S. 121 ff.
- GRAF, A.: Normenpluralismus in der Sexualerziehung. In: WEISS 1974, S. 121 ff.
- GRIPS-THEATER: 3mal Kindertheater. Bd. 2. München/Frankfurt 1971; Bd. 3. ebd. 1975.
- GRÜNDEL, J.: Moraltheologische Thesen zur Sexualpädagogik. In: FURIAN 1978, S. 75 ff.
- GRÜNDEL, J.: Thesen zu einem pädagogisch verantwortbaren moral-theologischen Konzept der Sexualerziehung. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 93 ff.
- GÜRTLER, W.: Von der Kindertherapie zur Antipädagogik – oder: „Von der Notwendigkeit einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 98 ff.
- HEID, H.: Zur prophylaktischen Funktion der Sexualerziehung. In: KERSCHER 1977, S. 143 ff.
- HENKE, J.: Aspekte des heimlichen Lehrplans in Schulbüchern. Frankfurt 1980.
- HENKE, J.: Daten zum Sexualverhalten Jugendlicher in pädagogischer Sicht. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 41 ff.
- HUBER, N.: Sexualerziehung mit geistig behinderten Kindern. In: FURIAN 1978, S. 170 ff.
- HUFEN, F.: Elternrecht – Schranke und Maßstab staatlicher Sexualpädagogik? In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 69 ff.
- HUFEN, F.: Fakten, Werte und staatlicher Erziehungsauftrag. – Zum Sexualkundeurteil des Bundesverfassungsgerichts. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 183 ff.
- HUNGER, H.: Das Sexualwissen der Jugend. München/Basel ²1960.
- HUPPERTZ, N.: Sexualerziehung in der Elternarbeit am Beispiel Kindergarten. In: FURIAN 1978, S. 102 ff.
- JOCKEL, W.: Gesellschaft und Sexualität. Stuttgart 1978.
- KATTMANN, U.: Sexualität des Menschen. Wuppertal ³1975.
- KATTMANN, U.: Sexualität im Fachunterricht. In: BORNEMAN, E. (Hrsg.): Sexualität. Weinheim/Basel 1979, S. 137 ff.
- KENTLER, H.: Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter. In: KENTLER, H., u. a.: Für eine Revision der Sexualpädagogik. München ³1969, S. 9 ff.
- KENTLER, H.: Sexualerziehung. Reinbek 1970.

- KENTLER, H.: Eltern lernen Sexualerziehung. Reinbek 1975.
- KENTLER, H.: Sexualität und Moral. In: GAMM/KOCH 1977, S. 84 ff.
- KERSCHER, I. (Hrsg.): Konfliktfeld Sexualität. Neuwied und Darmstadt 1977.
- KERSCHER, I./KUBITZEK, D./SCHÖTZE, C.: Didaktisch-methodische Aspekte einer emanzipatorischen Sexualerziehung. In: KERSCHER 1977, S. 175 ff.
- KERSCHER, K.-H. I./DIETZE, L.: Schulische Sexualberatung. Tübingen 1979.
- KLUGE, N. (Hrsg.): Sexualpädagogische Forschung. Paderborn 1981.
- KLUGE, N.: Neuere Forschungsbefunde zur Realisation schulischer Sexualerziehung. In: KLUGE 1981, S. 157 ff.
- KLUGE, N. (Hrsg.): Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Darmstadt 1976.
- KLUGE, N.: Zur Konzeption von Sexualpädagogik und Sexualunterricht. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 53 ff.
- KNOLL, J. H./STEFEN, R.: Pro und Contra BRAVO. Baden-Baden 1978.
- KNOOP, A.: Literaturbericht zur Sexualpädagogik. In: MASKUS, R. (Hrsg.): Sexualität und Sexualerziehung. St. Augustin 1980, S. 169.
- KNOOP, H. D. (Hrsg.): Sexualerziehung im Teamwork. Gütersloh 1977.
- KOCH, F.: Negative und positive Sexualerziehung. Heidelberg 1971.
- KOCH, F.: Sexualpädagogik und politische Erziehung. München 1975.
- KOCH, F.: Sexualität und Systemveränderung? Zur Bedeutung Wilhelm Reichs für die Sexualpädagogik. In: GAMM/KOCH 1977, S. 39 ff.
- KOCH, F.: Gegenaufklärung. Zur Kritik restaurativer Tendenzen in der Gegenwartspädagogik. Bensheim 1979. (a)
- KOCH, F.: Zur Technik der Gegenaufklärung. In: Sexualpädagogik. 1979. (b)
- KOCH, F.: Sexualerziehung in der Schule. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 5.2. Düsseldorf 1981, S. 803 ff.
- KOCH, F./MÜLLER, R.: Gutachten zum Theaterstück „Was heißt hier Liebe?“. In: Dialog. Magazin für Literatur, Theater, Film, Fernsehen 1979, H. 6, S. 17 ff.
- KUCHTA, I./PENNE, K.-J.: Sexualität und Gesellschaft. Berlin/Bielefeld 1973.
- KUPFFER, H.: Die „Gleichberechtigung des Kindes“ unter sexualpädagogischem Aspekt. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 110 ff.
- KUTZLEB, U., u. a.: Zeit für Zärtlichkeit. Wuppertal 1977.
- LANG, A.: Die Sprache in der Sexualerziehung. Düsseldorf 1981.
- LOWE, B.: Das sexualkundliche Vorwissen von Schülern der Eingangsstufe der Grundschule – eine Pilotstudie an nordbadischen Grundschulern. In: KLUGE 1981, S. 59 ff.
- LOHRENZ, H.: Didaktische und pädagogische Kooperation zwischen Lehrern und Eltern in den Lernbereichen Sexualerziehung und Berufsvorbereitung. In: KECK, R. W. (Hrsg.): Kooperation Elternhaus – Schule. Bad Heilbrunn 1978, S. 138 ff.
- LUTZMANN, K.: Zur Problematik des Unterrichtsprinzips Sexualerziehung. In: GAMM/KOCH 1977, S. 94 ff.
- LUTZMANN, K.: Elternrecht – ein Monopol rechter Eltern? In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 45 ff.
- MARBURGER, H./SIELERT, U.: Sexualerziehung in der Jugendarbeit. Frankfurt 1980.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Berlin/Neuwied 1967.
- MASKUS, R.: 20 Beiträge zur Sexual- bzw. Geschlechtererziehung. St. Augustin 1979.
- MECHLER, H. J.: Grundprinzipien und Zielvorstellungen einer kritischen Sexualpädagogik. In: WEISS 1974, S. 11 ff. (a)
- MECHLER, H. J.: Empirische Untersuchungen zur Jugendsexualität. In: WEISS 1974, S. 201 ff. (b)
- MECHLER, H. J. (Hrsg.): Schülersexualität und Sexualerziehung. Wien/München 1977.
- MÜLLER, R.: Medien in der Sexualerziehung. In: GAMM/KOCH 1977, S. 169 ff.
- MÜLLER, R.: Medienorientierte Sexualerziehung in der Sekundarstufe I. Kiel 1979.
- MÜLLER, R.: Schulische Sozialisation und Sexualerziehung. In: Sexualpädagogik (1980), S. 6 ff.
- OELZE, H./SELL, H.: Worüber man spricht. In: Sexualpädagogik (1978), H. 2, S. 21 ff.
- OSTERMEYER, H.: Das Recht des Kindes auf eine ungestörte Sexualerziehung. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 122 ff.
- OTT, K.: Der Beitrag der antiautoritären Erziehungsbewegung zu einer neuen Sicht frühkindlicher Sexualerziehung. In: KLUGE 1981, S. 13 ff.

- PACHARZINA, K./ALBRECHT-DESIRAT, K. (Hrsg.): Konfliktfeld Kindersexualität. Frankfurt 1978.
- PACHARZINA, K.: Schulische Sexualerziehung: zur Situation vor dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 19 ff.
- PLOSSNIG, F.: Sexualwissen – empirische Ergebnisse. In: WEISS 1974, S. 181 ff.
- PLOSSNIG, F.: Methodenprobleme in der Sexualforschung. In: WEISS, S. 147 ff.
- REICH, U.: Kriterien für die Beurteilung von sexualpädagogischen Broschüren für die Hand des Kindes im Vor- und Grundschulalter. In: KLUGE 1981, S. 187 ff.
- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Frankfurt ²1969.
- ROHR, B.: Sexualerziehung sozial benachteiligter Schüler. Dortmund 1974.
- ROHR, B.: Schulische Sexualerziehung und soziale Benachteiligung. In: GAMM/KOCH 1977, S. 131 ff.
- ROHR, B.: Behinderte. In: KOCH, F./LUTZMANN, K. (Hrsg.): Sexualerziehung in der Schule. Hamburg 1984. (Im Druck)
- ROSEN, R.: „Sexuelle Verwahrlosung“ von Mädchen. In: KERSCHER 1977, S. 207 ff.
- ROTE GRÜTZE: Darüber spricht man nicht. München ⁴1978.
- RUNKEL, G.: Sozialisation, Moral- und Sexualentwicklung. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 129 ff.
- SCARBATH, H./THEWES, B. (Hrsg.): Sexualerziehung und Persönlichkeitsentfaltung. München 1982.
- SCARBATH, H.: Dialogische Sexualerziehung – zwischen Realität und Begründung. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 117 ff.
- SCARBATH, H.: Sexualität in unserer Gesellschaft – Analyse und pädagogische Problemstellung. In: FURIAN 1978, S. 18 ff.
- SCHLAEGEL, J., u. a.: Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen (1); Sexualmoral Jugendlicher (11); Ehe-Perspektiven Jugendlicher (111). In: Sexualmedizin. (1975), H. 4–6.
- SCHMIDT, D.: Lernzielfindung für den sexualkundlichen Sachunterricht im Primarbereich. In: KLUGE 1981, S. 89 ff.
- SCHMIDT, G.: Jenseits des Triebprinzips. Überlegungen zur sexuellen Motivation. In: SCARBATH/THEWES 1982, S. 27 ff.
- SCHMIDT, G./SIGUSCH, V.: Arbeiter-Sexualität. Berlin/Neuwied 1971.
- SIGUSCH, V./SCHMIDT, G.: Jugendsexualität. Stuttgart 1973.
- WAGNER, T.: Reaktion auf eine „Neue Moral“ – einige Gedanken über die katholische Stellung zur Sexualerziehung. In: PACHARZINA/ALBRECHT-DESIRAT 1978, S. 160 ff.
- WEISS, R. (Hrsg.): Kritische Sexualpädagogik. Wien/München 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Friedrich Koch, Heckscherstr. 51, 2000 Hamburg 20